

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO

**HABILIDADE SOCIAL EDUCATIVA DE “DAR E RECEBER  
*FEEDBACK*” EM PROCESSOS AVALIATIVOS: CONTRIBUIÇÕES NA  
FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)**

JOÃO PESSOA-PARAÍBA

2016

BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO

**HABILIDADE SOCIAL EDUCATIVA DE “DAR E RECEBER  
*FEEDBACK*” EM PROCESSOS AVALIATIVOS: CONTRIBUIÇÕES NA  
FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao  
Centro de Educação da Universidade Federal  
da Paraíba como parte dos requisitos para a  
obtenção do grau de Pedagoga.

Orientador:

Prof. Dr.Fernando Cézar Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA

2016

L437h Leão, Bruna Kedman Nascimento de Souza.

Habilidade social educativa de “dar e receber feedback” em processos avaliativos: contribuições na formação do(a) pedagogo(a) / Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão. – João Pessoa: UFPB, 2015.

59f.: il.

Orientador: Fernando Cézar Bezerra de Andrade

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Formação do pedagogo. 2. Relacionamento interpessoal - professor-aluno. 3. Processo avaliativo. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051(043.2)

**HABILIDADE SOCIAL EDUCATIVA DE “DAR E RECEBER  
*FEEDBACK*” EM PROCESSOS AVALIATIVOS: CONTRIBUIÇÕES NA  
FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao  
Centro de Educação da Universidade Federal  
da Paraíba como parte dos requisitos para a  
obtenção do grau de Pedagoga.

Aprovado em:

---

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes (DFE/CE/ UFPB)

---

Profa. Ma. Maria Deborah Cabral de Sousa (DFE/CE/UFPB)

---

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (DFE/CE/ UFPB)  
(Orientador)

Ao meu *Pai*, por me fazer entender, desde cedo, a importância de um *feedback*, para  
consolidar a confiança entre as pessoas.

À minha *Mãe*, pela confiança, cuidado e dedicação diária.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por aquecer meu coração com fé, ânimo e esperança.

À Sandra Maria e Júlio César, meus amados pais, pela educação, segurança, amor, confiança e alicerce.

Aos professores de toda minha trajetória escolar e acadêmica, que de alguma forma, contribuíram na minha formação, em todos os aspectos.

À professora Vivia de Melo, por ter sido minha primeira inspiração profissional na academia. Sua responsabilidade, comprometimento e delicadeza me contagiam.

Ao professor Edson Guedes, pelas oportunidades, acolhimento e ensinamentos, dos mais simples aos filosóficos. Sinto-me honrada por meus primeiros passos acadêmicos terem sido orientados por um profissional tão humano e paciente, capaz de transmitir uma leveza e paz de espírito que causa uma maravilhosa ruptura no ritmo frenético da universidade.

À professora Carmen Sevilla Santos, pela confiança, disponibilidade e por ter acrescentado mais alegria à minha trajetória acadêmica. Sua pessoa é uma dádiva, sinto-me honrada pelos aprendizados e laços que construímos. Grata aos sorrisos que dividimos, à afinidade que firmamos.

Ao professor Fernando Andrade, pelo acolhimento, oportunidade, orientações e confiança.

À professora Deborah Cabral, pelas valiosas contribuições dadas ao meu trabalho, como sua examinadora.

À professora Marlene França, pelos ensinamentos, carinho e confiança que sempre demonstrou em relação a mim.

À Katheriny Ariane, Taise da Silva e Welma Carvalho, pela amizade, companheirismo e saberes que construímos, durante toda a graduação. A presença de vocês alegrou meus dias.

Aos amigos e amigas que acreditaram em meu potencial e de algum modo, me apoiaram nesta trajetória. Em especial, as que em algum momento, pude dividir meus anseios e ansiedades: Floriza Maria, Graça Carvalho e Thamires Moreira.

À Isabel Garcia, minha querida e inesquecível amiga. Uma das pessoas mais distintas que já conheci. Sou muito grata pelos seus ensinamentos.

Aos queridos estudantes que enriqueceram minha experiência formativa na Monitoria.

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

(Paulo Freire, 1996, p. 103)

## RESUMO

O presente trabalho evidencia a importância da Habilidade Social Educativa Dar e Receber *Feedback* em processos de ensino-aprendizagem e, neste caso, na formação inicial do(a) Pedagogo(a). Para vislumbrar as contribuições dessa habilidade, foram fornecidos *feedbacks* no instrumento avaliativo da primeira unidade de licenciandos em Pedagogia, no componente de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia do Campus I da UFPB; nele se analisaram cinco devolutivas, exercícios refeitos sob a orientação do *feedback*. Constatou-se que a inserção do *feedback* em instrumentos avaliativos contribui positivamente no processo de ensino-aprendizagem, por ampliar as possibilidades de construção e reconstrução de conhecimento dos(as) estudantes, tornando-os(as) mais autodirigidos em sua formação; propiciar uma postura crítico-reflexiva do professor, além de consolidar o relacionamento interpessoal professor-aluno como um espaço de diálogo e confiança. Por meio de tais constatações, aponta-se a necessidade da inserção do estudo e da formação de habilidades sociais educativas, competência social e interpessoal no currículo do curso de Pedagogia, considerando a docência como uma profissão de caráter relacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relacionamento interpessoal professor-aluno. Processos avaliativos. Habilidade Social Educativa Dar e Receber *Feedback*. Formação de Pedagogos(as).



## **ABSTRACT**

This monograph highlights the importance of Giving and Receiving Feedback as a social skill to be developed during the process of teaching and learning and, in this case, in the initial preparation of pedagogues at university. In order to examine the contribution of that behavior pattern, feedbacks were given through an evaluative tool in the first unit of an Educational Philosophy Course to students of Pedagogy at Campus I-UFPB. Five students' performances after feedbacks were analysed and it was observed that feedback contributes positively to the process of learning and teaching, for it enhances the possibilities of (re)constructing knowledge by students, so that they became more autonomous; it also helps teachers to be more reflexive and critical; besides, it consolidates interpersonal relationship between those implied at teaching/learning, promoting dialogue and reliability. Considering Pedagogy a relational profession, those data support the pleading to integrate social skills' study and training at Pedagogy's curriculum.

**KEYWORDS:** Interpersonal relationship between teacher-students. Evaluation. Giving and Receiving Feedback. Professional training Pedagogy.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1: Desempenhos de <i>E1</i> na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto...	29
GRÁFICO 2: Desempenhos de <i>E2</i> na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto...	31
GRÁFICO 3: Desempenhos de <i>E3</i> na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto...	33
GRÁFICO 4: Desempenhos de <i>E4</i> na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto...	34
GRÁFICO 5: Desempenhos de <i>E5</i> na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto...	36

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I - CARÁTER INTERATIVODAPRÁTICA EDUCATIVA: HABILIDADES NECESSÁRIAS AOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	16
1.1 A interaçãono processo de ensino-aprendizagem .....	16
1.2Competência Sociale Habilidades Sociais.....	18
1.3 Habilidades Sociais Educativas: Dar e Receber <i>Feedback</i> em contexto de avaliação de desempenhos .....	19
CAPÍTULO II – INSERÇÃO DE <i>FEEDBACK</i> EM INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	22
2.1 Procedimentos Metodológicos e Caracterização da Pesquisa.....	22
2.2 Descrição do processo de ensino-aprendizagem que serviu de contexto para a coleta e análise do exercício de avaliação após o fornecimento de <i>feedbacks</i>	24
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	27
3.1 Contribuições da Habilidade Social Educativa Dar e Receber <i>Feedback</i> para a formação do(a) Pedagogo(a) .....	39
CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS .....	41
REFERÊNCIAS .....	44
APÊNDICES	46
A – MODELO DE <i>FEEDBACK</i> FORNECIDO .....	46
B – <i>FEEDBACK</i> FORNECIDO A E5.....	50
ANEXOS	51
A – INSTRUMENTO AVALIATIVO: SÍNTESE DE TEXTO .....	51
B – EXERCÍCIO DE SÍNTESE DE E1.....	54
C- DEVOLUTIVA DE E2.....	56
D – EXERCÍCIO DE SÍNTESE E4.....	58
E – RESULTADO DA ANÁLISE:CÓPIA INDEVIDA DA INTERNET DE E5... 60	

## INTRODUÇÃO

A ausência de compromisso nas interações humanas é um problema social em evidência, a falta de sensibilidade e cuidado está cada vez mais estampada nos relacionamentos pessoais e profissionais. Como diz o sociólogo Zygmunt Bauman (2004), estamos vivendo em tempos de liquidez, nos quais as relações, os laços, são cada vez mais efêmeros, descompromissados, distantes.

No contexto da academia, não é diferente. As individualidades, o caminhar, solucionar e investigar sozinho se sobressaem devido à fragilidade, por falta de subsídios, circundantes às interações, principalmente, entre professores(as) e alunos(as).

Ora, as interações sociais estão presentes de modo recorrente na vida do ser humano; este é compreendido como um ser social e passa por constantes e específicos processos de socialização. Nos espaços de interação, o sujeito tem a oportunidade de estabelecer e aprimorar o relacionamento consigo mesmo e com outrem, nas chamadas relações interpessoais (BRAGHIROLI; BISI; RIZZON; NICOLETTO, 2002). A reciprocidade, a necessidade de respostas, é um aspecto bastante peculiar quando se estabelecem relações. E isso está diretamente associado à questão da responsabilidade com o outro, nas mais variadas situações.

O relacionamento interpessoal professor-aluno é constituído por interações que são fundamentais para facilitar e efetivar os processos de ensino-aprendizagem. Sabe-se que esse relacionamento vem sendo reelaborado, modelado e influenciado por vários fatores – econômicos e sociais, principalmente – ao longo do tempo, no que tange às intencionalidades e especificidades do ensino. Também é preciso considerar os fatores internos – fisiológicos e afetivos-cognitivos – e comportamentais dos sujeitos envolvidos, pois muitos dos problemas que circundam o ambiente escolar (*lócus* de educação formal) como a agressividade, os baixos níveis de desempenhos acadêmicos, diversos tipos de desmotivação, as dificuldades de aprendizagem(entre outros), estão de algum modo relacionados à fragilidade do relacionamento professor-aluno, sobretudo, aos comportamentos emitidos tanto pelo(a)educando(a) como pelo(a) educador(a) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Os interesses dos (as) estudantes raramente estão imbricados e considerados nos objetivos de ensino, tornando-os coadjuvantes, pouco participativos no processo em que deveriam ser o centro, o ponto de partida, ativos em todo o trabalho pedagógico. É fundamental o mínimo de qualidade, na perspectiva de respeitar e agir com responsabilidade ao considerar os aspectos humanos, o contexto social e os saberes dos sujeitos envolvidos no relacionamento estabelecido entre docentes e discentes, para alcançar o principal objetivo da educação: a aprendizagem, a formação integral dos(as) alunos(as).

Discutir essas questões também está entrelaçado ao desejo desta autora em destacar uma “educação por toda a vida<sup>1</sup>”, no intuito de acentuar o aprender a interagir e se relacionar como viável em todas as etapas da vida, inclusive na fase adulta, no ambiente acadêmico.

Nesse ambiente, há saberes que auxiliam o(a) professor(a) no alcance dos objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem, dentre eles está o saber avaliar. Este saber, dentro do processo, é visto de maneira equivocada, tido como algo negativo, ameaçador, pondo em risco ou em xeque a vida acadêmica dos sujeitos.

Contrária a isso, a avaliação é uma ferramenta aliada a(o) docente, servindo como indicador das facilidades e dificuldades dos alunos e alunas. Fala-se muito na figura do(a) professor(a), mas, vale salientar: nesse processo o(a) aluno(a) precisa saber e entender que está sendo avaliado(a) e compreender o ato de avaliar como cuidado, como algo positivo e necessário (DEMO, 2006).

Para tanto, além de saberes e habilidades técnicas – saber planejar, avaliar entre outros – o(a) professor(a) precisa ter um rol de habilidades intersubjetivas<sup>2</sup> – habilidades em que o sujeito pressupõe a presença de outrem; estão relacionadas a relações dialógicas – que o(a) permita exibir comportamentos pedagógicos positivos, dialógicos e dinâmicos, contribuindo para um processo educativo mais coerente e compromissado

---

<sup>1</sup> Segundo Freire (1996), somos seres inconclusos, por isso, estamos em constante processo de aprendizagem, de busca pelo conhecimento. Esta busca não se concentra apenas no ambiente escolar, mas se estende para os demais ambientes, experiências e situações em que o sujeito esteja inserido ao longo da vida. A utilização deste termo também pretende exprimir que o processo educativo precisa ser dinâmico, não estático, diferente da concepção de educação para a vida, que traz o sentido de que a educação é um processo fechado, limitado, um fenômeno que parece dissociar a vida pessoal e escolar do sujeito; a ideia de uma “preparação para alguma coisa”, ou seja, dá a entender que saímos da escola preparados, finalizados, prontos para enfrentar a vida. Quando na verdade, sempre temos algo para aprender e reaprender; construir e desconstruir.

<sup>2</sup> São exemplos: considerar os saberes dos alunos e alunas, acolhe-los no processo, agir com responsabilidade, diagnosticar dificuldades de aprendizagem e sugerir novas posturas.

com a aprendizagem do outro. Nesse contexto, portanto, torna-se não apenas pertinente, mas fundamental a inserção das chamadas Habilidades Sociais no contexto educativo, na prática pedagógica, como facilitadoras do relacionamento entre docentes e discentes. Tais habilidades são mobilizadas por fatores pessoais, culturais e situacionais para emitir desempenhos socialmente competentes, configurando-se como coerentes e mantenedores do bom relacionamento com outrem, como citado anteriormente. Existem classes e subclasses que facilitam o estudo das habilidades sociais. As principais classes são: Habilidades de Comunicação, Habilidades de Civilidade, Habilidades Empáticas e de Expressão de Sentimentos Positivos, Habilidades Sociais Profissionais e Habilidades Sociais Educativas ou Acadêmicas.

Segundo Del Prette e Del Prette (2003) as Habilidades Sociais Educativas são aquelas que objetivam o desenvolvimento e aprendizagem do outro, em situações formais ou informais, promovendo possíveis mudanças no repertório comportamental dos sujeitos. Estas habilidades são fundamentais para compor a competência social do(a) professor(a), pois facilitam, melhoram e efetivam as condições interativas de ensino. Por isso, em situações formais de aprendizagem, é importante a mediação socialmente competente para nortear o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, fazendo *link* com a avaliação, há uma habilidade social educativa que permite e auxilia o funcionamento coerente do processo avaliativo: Dar e Receber *Feedback*.

Dar e Receber *Feedback* é uma habilidade social educativa – mas também faz parte do rol de habilidades profissionais docentes – agrupada no componente comportamental, consistindo na descrição verbal pelas pessoas do ambiente, acerca do desempenho emitido pelo sujeito. O *feedback* pode ser caracterizado como positivo ou negativo. Estas qualidades, na perspectiva de Del Prette e Del Prette (1999), não estão associadas ao sentido atribuído pelo senso comum, de positivo bom e negativo ruim, a emissão de *feedback* é importante em ambas caracterizações, sendo necessária para melhorar desempenhos. O *feedback* é positivo quando possui como intenção manter o desempenho e negativo quando pretende corrigi-lo.

As interações sociais educativas dependem da competência interpessoal do(a) professor(a) para planejá-las e conduzi-las com coerência (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). O *feedback* se faz fundamental para o processo de condução da aprendizagem por facilitar a ampliação de possibilidades na aquisição de diferentes tipos de conteúdos, além de contribuir no estabelecimento de um fator fulcral na relação professor-aluno: a confiança.

A pesquisa aqui desenvolvida objetivou evidenciar a importância da Habilidade Social Educativa Dar e Receber *Feedback* em desempenhos avaliativos, apresentando-a como habilidade que, inclusive, traz repercussões positivas à formação do(a) Pedagogo(a). Utilizou-se da experiência de monitoria da autora desta pesquisa, na disciplina de Filosofia da Educação I do curso de Pedagogia (Campus I, UFPB), numa turma de primeiro período, constituídas por vinte e quatro estudantes, para construir e fornecer *feedbacks* em desempenhos avaliativos, enfocando os efeitos do dar *feedback* no desempenho do alunado. Foram analisados exercícios avaliativos refeitos sob a orientação dos *feedbacks*; nesse processo de análise também levou-se em consideração o comportamento verbal e o perfil dos(as) estudantes durante as aulas.

Optou-se, portanto, por uma abordagem qualitativa – sem desprezar os aspectos quantitativos – do problema desta pesquisa, caracterizando-a como uma pesquisa-ação, em que a investigação objetivou promover mudança individual ou social no comportamento dos(as) estudantes participantes.

Defende-se a hipótese de que a habilidade social educativa Dar e Receber *Feedback* inserida em exercícios avaliativos, contribui positivamente na construção e reconstrução de aprendizagens na formação do(a) Pedagogo(a). Sua inserção no contexto de formação profissional permite aos futuros profissionais emitir comportamentos socialmente competentes ao desempenhar sua função.

Para fins de delimitação desta investigação, fez-se um recorte do abrangente campo teórico que constitui as Habilidades Sociais, utilizando como principais teóricos Zilda e Almir Del Prette (1998, 1999, 2003, 2005, 2008), focalizando a habilidade social educativa Dar e Receber *Feedback*, mas sem deixar de evidenciar uma temática maior, pertinente não apenas ao(à) Pedagogo(a), mas a todos(as) os(as) educadores(as) e profissionais que lidam com pessoas e objetivam, com fins profissionais, formativos, suscitar aprendizagens: o relacionamento interpessoal professor-aluno.

Além desta introdução e das considerações finais, este trabalho organiza-se em três capítulos. No primeiro, discute-se o caráter interativo da prática educativa, apresentando-se o campo teórico das habilidades sociais e a importância de sua inserção em desempenhos avaliativos; no segundo, esmiúçam-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa, assim como análise dos efeitos do fornecimento de *feedback* aos desempenhos dos(as) estudantes; os resultados encontrados serão expressos e discutidos no terceiro capítulo. Por fim, são feitas considerações e proposições finais acerca da temática que circunda o estudo desenvolvido.

## **CAPÍTULO I - CARÁTER INTERATIVO DA PRÁTICA EDUCATIVA: HABILIDADES NECESSÁRIAS AOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Neste capítulo, faz-se uma discussão acerca do caráter interativo da prática educativa, os saberes e habilidades que lhes são fundamentais, por facilitar a mediação do ensino e o desenvolvimento de aprendizagens. Nesse sentido, apresenta-se um recorte do campo conceitual das habilidades sociais, habilidades sociais educativas e da habilidade social educativa de Dar e Receber *Feedback*; fazendo-se uma articulação com os processos avaliativos.

### **1.1 A interação no processo de ensino-aprendizagem**

A sala de aula enquanto *lócus* institucional de desenvolvimento de aprendizagens, constituído por relações, compreende interações entre educador(a), alunos(as), objetos de estudo e o ambiente físico. A perspectiva de que o indivíduo aprende por meio de interações com o outro e com o contexto ou meio social em que se insere é defendida ou está clara na filosofia humanista de Freire (1996), nas contribuições da corrente behaviorista, na hipótese cognitivista de Piaget e no sociointeracionismo de Vygotsky (SCARPA, 2001), guardando, obviamente, suas marcadas idiossincrasias. A interação é, portanto, parte construtiva do trabalho docente, sendo a interatividade um dos principais objetivos do professor ou da professora na prática educativa (TARDIF, 2013).

Na relação professor-aluno há uma série de fatores (fisiológicos, afetivos e sociais) e saberes a serem considerados; estes, no momento da interação, seja a distância ou face a face, são mobilizados de modo consciente ou inconsciente e interferem no processo de ensino-aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Isso demanda dos sujeitos envolvidos, principalmente a figura do(a) professor(a) comportamentos que permitam o desenvolvimento de aprendizagens e favoreçam o estabelecimento de relações saudáveis, amistosas com os alunos e alunas.

Para tanto, se faz necessário ao(à) docente compreender seu papel de agente educativo, socialmente atribuído à “pessoa que promove, de maneira regular ou ocasional, o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento de outras” (DEL



PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 519). Sendo a docência uma atividade profissional de natureza relacional, comunicativa e interpessoal, uma série de competências e habilidades deve ser desenvolvida durante a formação – inicial e continuada – para uma prática mais comprometida com o educar<sup>3</sup> os sujeitos envolvidos na relação pedagógica. É preciso compreender a ação educativa como um processo articulado por dimensões afetiva, social e cognitiva.

Já Freire (1996), afirma que só há ensino se houver aprendizagem; para isso, o(a) professor(a) precisa saber avaliar e elaborar instrumentos, permitindo-lhes conhecer o nível ou como está se desenvolvendo o aprendizado dos alunos e alunas. Assim, o(a) educador(a) poderá identificar as facilidades e dificuldades de seu alunado perante determinado conteúdo e, conseqüentemente, tomar ciência se os objetivos de ensino-aprendizagem foram, ou não, alcançados. Vale ressaltar: entende-se conteúdo como tudo aquilo que se pretende ensinar e aprender, não se limitando apenas aos conceitos, às teorias ou às capacidades situadas no campo cognitivo, contempla também a aprendizagem de capacidades afetivas, motoras, de cunho interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998).

Por uma questão didática, Zabala (2008) sugere a classificação dos conteúdos entre *factuais*, compreendendo conhecimento de fatos, situações, fenômenos ou dados, como se vê com frequência, por exemplo, no ensino de história a evidência nas datas e circunstâncias em que ocorreram os fatos históricos; *procedimentais*, relacionados ao saber fazer, às ações, métodos ou habilidades aplicadas para o alcance de objetivos e realização de tarefas, como construir uma síntese de texto ou escrever uma dissertação; *conceituais*, a compreensão de conceitos de determinada área do conhecimento ou tema a ser estudado, como a definição de discriminação, por exemplo; e os *atitudinais*, ligados ao saber ser, ao desenvolvimento de atitudes, condutas, valores e comportamentos, como as regras de convivência dentro de uma sala de aula ou saber lidar com os colegas em diferentes situações.

Salienta-se que numa situação pedagógica, tais conteúdos são mutuamente dependentes, coexistem na construção das aprendizagens. O entendimento de interdependência dos conteúdos sugere que têm um caráter unitário, de conjunto: assim, ao abordar um objeto de estudo, tornando a aprendizagem mais significativa ao sujeito,

---

<sup>3</sup>“... educar é intervir no desenvolvimento do outro para o tornar de acordo com certas normas construídas e/ou preestabelecidas. É uma ação que diz respeito ao dever-ser de um sujeito em sociedade, à construção do seu ‘eu’ na relação com o outro e com o mundo” (RABELO, 1998, p. 76).

esse traço deve ser respeitado. Para a avaliação da aprendizagem, essa compreensão é fundamental, pois os processos avaliativos passam a ser entendidos como espaços que favorecem a formação compromissada com uma aprendizagem mais sólida e significativa.

Além de conhecer fatos e conceitos, é requerido ao(à) educador(a) o saber proceder por meio de diferentes métodos ou técnicas de ensino, além da competência para saber lidar com os educandos e educandas, desenvolvendo posturas, atitudes e habilidades de cunho pessoal e profissional, que facilitem e corroborem os processos de ensino-aprendizagem. A competência social, como se discorrerá a seguir, é um construto de grande valia nas relações de aprendizagem, por poder proporcionar o estabelecimento de um relacionamento saudável, equilibrado, entre os sujeitos envolvidos, suscitando construção e reconstrução de aprendizados.

## **1.2 Competência Social e Habilidades Sociais**

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais são um conjunto de desempenhos sociais que compõem o repertório de comportamentos de um sujeito diante de situações interpessoais, favorecendo o estabelecimento de relações saudáveis. Elas são de cunho cultural, pessoal e situacional, mobilizadas de acordo com as demandas de cada situação e dos interlocutores envolvidos.

Enquanto as habilidades sociais possuem caráter descritivo, a competência social é compreendida por Del Prette e Del Prette (1999) como uma dimensão de caráter avaliativo, observável em relações em que os sujeitos possuem desempenhos assertivos. Agir com assertividade significa reconhecer e considerar os próprios direitos, a expressão de crenças, princípios, pensamentos e sentimentos, emitindo ações honestas sem ferir ou negar os direitos do outro com quem se relaciona ou convive (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Logo, o comportamento do(a) professor(a) será socialmente competente quando garantir, de modo simultâneo, os seguintes critérios propostos por Del Prette e Del Prette (1999, p.47):

- (a) consecução dos objetivos de uma situação interpessoal; (b) a manutenção ou melhoria de sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações; (c) manutenção ou melhoria da auto-estima; (d) manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos.

Então, no contexto interativo professor-aluno, o(a) professor(a) será socialmente competente quando o manejo de suas habilidades sociais consegue influenciar no desenvolvimento da aprendizagem de comportamentos positivos de seus alunos e alunas.

Em interações de ensino-aprendizagem, também se encontram habilidades específicas que auxiliam a ensinar: são as habilidades sociais educativas, cruciais para compor a competência social do professor e da professora (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998), além de aprimorar o desenvolvimento de comportamentos interpessoais satisfatórios nos(as) estudantes, sobretudo, os(as) que estão se inserindo na profissão docente.

“Dar e Receber *Feedback*” é categorizada como uma habilidade social educativa, evidenciada, aqui, como fundamental para potencializar o processo de ensino-aprendizagem em desempenhos avaliativos, por possibilitar uma dinâmica dialógica entre os sujeitos envolvidos, reforçando ou reorientando os desempenhos em função das condutas almejadas.

### **1.3 Habilidades Sociais Educativas: Dar e Receber *Feedback* em contexto de avaliação de desempenhos**

Assim como as habilidades sociais, habilidades sociais educativas são organizadas por Del Prette e Del Prette (2008) em classes e subclasses, para facilitar o seu estudo. Dentre as principais classes, estão: “Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos”; “Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais”; “Estabelecer Limites e Disciplina”; e “Monitorar Positivamente”.

Monitorar Positivamente consiste no comportamento – verbal e/ou não verbal – do(a) educador(a) para administrar comportamentos diretamente observáveis ou acerca de comportamentos relatados pelos alunos e alunas. No comportamento diretamente observável, o professor e a professora poderão reforçar desempenhos socialmente coerentes; o segundo caso, de comportamentos relatados pelos discentes, está relacionado a criar condições, reunir informações e demonstrar interesse nos seus relatos acerca de comportamentos do passado ou do futuro.

Associando-se à avaliação, há uma habilidade social educativa de monitoramento positivo que permite e auxilia o funcionamento coerente do processo

avaliativo: Dar e Receber *Feedback*. Esta habilidade social educativa consiste na descrição verbal pelas pessoas do ambiente, acerca do desempenho emitido pelo sujeito. Vale destacar que o *feedback* entendido como uma resposta ou sugestão de ajuste de algum desempenho por meio de uma descrição verbal, também pode ser emitido por um gesto, na perspectiva de que o corpo também fala. Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), evidencia a importância do gesto no ato educativo.

Para corroborar essa ideia, Freire fala do gesto positivo de um professor que ao ler sua redação emitiu um movimento com a cabeça, indicando admiração, reforçando que ele estava no caminho certo. Freire (1996, p.47), acrescenta:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Zeferino (2007) define *feedback* – aplicado ao contexto educativo – como um retorno ou informação descritiva dada ao(à) aluno(à) acerca do desempenho emitido em determinada situação. O *feedback* é notadamente necessário para o processo de condução da aprendizagem, por ampliar as possibilidades na aquisição de conteúdos; reposicionar o papel do erro, evidenciando-o como parte constitutiva, natural e ponto de partida para o desenrolar de novos conhecimentos; além de manter a relação dialógica entre educador(a) e educando(a). Nessa perspectiva, quando há mudança positiva no comportamento ou desempenho após a emissão do *feedback*, pode-se dizer que houve aprendizagem.

Tão importante quanto perceber, inferir o desempenho do outro e emitir *feedbacks* é exercitar a disponibilidade, o estar aberto e flexível nas relações, principalmente, na formação docente, uma profissão de natureza relacional, comunicativa, contínua e dinâmica. No entanto, para haver diálogo os sujeitos envolvidos precisam estar abertos para receber críticas ou possíveis redirecionamentos acerca de seus discursos ou comportamentos.

Assim, é bem explicitado por Zeferino (2007) que, inserido na prática ou desenvolvimento profissional – com início na formação inicial, na graduação –, o *Feedback* permite a prática reflexiva, proporcionando o exercício constante de consultar, repensar e manejar saberes, teorias, atitudes e comportamentos diante de interlocutores em situações demandadas pela realidade profissional.

Vê-se, portanto, que Dar e Receber *Feedback*, assim como outras habilidades imbricadas à prática educativa, requer do(a) professor(a) ações assertivas, um olhar cuidadoso, comprometido e, sobretudo, crítico em relação aos alunos e à sua própria prática enquanto agente educativo. Utilizar esta habilidade no processo avaliativo, verificando e reorientando o desempenho dos alunos expressos nos instrumentos de avaliação, pode funcionar como um potencializador no processo, representando uma oportunidade para aprimorar aprendizados de cunho pessoal e profissional, perpassando os diferentes tipos de conteúdos.

## **CAPÍTULO II – INSERÇÃO DE *FEEDBACK* EM INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos que constituíram a pesquisa, sua caracterização e o delineamento da análise dos dados obtidos por meio das devolutivas – exercícios refeitos por discentes após o fornecimento do *feedback* por docente e monitora – e o comportamento verbal dos(as) estudantes em sala de aula; assim como os critérios utilizados para sua realização. Vale salientar que se focalizou nos efeitos do dar *feedback* no desempenho do alunado.

### **2.1 Procedimentos Metodológicos e Caracterização da Pesquisa**

Para verificar a contribuição da habilidade social educativa Dar e Receber *Feedback* em desempenhos avaliativos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de aprendizagens na formação do(a) pedagogo(a), foram construídos e fornecidos *feedbacks* em exercícios de avaliação de uma turma matutina do componente curricular de Filosofia da Educação I do primeiro período do curso de Pedagogia(modalidade presencial) da UFPB – Campus I, no semestre letivo 2015.1. Composta por quarenta e seis alunos e alunas regulares, vinte e quatro freqüentaram a disciplina, da qual a autora deste trabalho foi monitora.

Na disciplina, houve ocasião para dar e receber *feedbacks* quarenta e oito vezes, nos exercícios avaliativos da primeira e segunda unidade. Cabe lembrar que os *feedbacks* foram fornecidos por escrito(APÊNDICE A), nos próprios instrumentos avaliativos elaborados durante o semestre. Cada estudante pôde rever seus desempenhos individuais: sendo assim, os *feedbacks* apontaram quais aspectos precisavam ser mantidos e quais precisavam ser melhorados, revistos, para se alcançar os objetivos de aprendizagem previstos.

Analisa-se aqui apenas o primeiro *feedback*, referente ao primeiro exercício(da primeira unidade).Nesse processo, concedeu-se uma semana para os alunos e alunas refazerem seus exercícios, sob as orientações propostas.Para analisar a influência da habilidade social educativa em estudo, selecionaram-se cinco devolutivas do primeiro exercício de avaliação, uma síntese de texto.

O texto lido e discutido para a realização da síntese de texto foi *A Cabeça Bem-Feita*, segundo capítulo do livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o*

*pensamento*, de Edgar Morin (2006). Os estudantes puderam fazer as sínteses em casa, com a consulta ao material estudado. Esse aspecto, realizar o exercício em casa, também precisa ser levado em consideração na avaliação e, principalmente, na elaboração dos critérios avaliativos.

Apenas seis estudantes entregaram a devolutiva; então, escolheram-se as cinco mais pertinentes para analisar a evolução dos(as) estudantes após a emissão do *feedback*. Nas questões constituintes do instrumento de avaliação (ANEXO A) explicitaram-se a pontuação, o como fazer e os critérios de avaliação.

O *feedback* deve descrever o comportamento observado, reforçar ou sugerir novas posturas, no sentido de reorientar ações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). No contexto da síntese, as respostas de cada questão foram descritas e comentadas, indicando quais aspectos no desempenho do estudante estavam satisfatórios (*feedback* positivo) e os que precisavam ser revistos, repensados e refeitos (*feedback* negativo). Forneceram-se informações que indicavam possíveis caminhos, maiores possibilidades de entendimento e, conseqüentemente, mudanças positivas no desempenho.

Os sujeitos são únicos, diferentes e complexos: logo, sua aprendizagem também se desenvolve de modo singular, distinto, específico e, por isso, não pode ser comparada ao desenvolvimento de outros indivíduos. Por conseguinte, a avaliação deve acontecer de modo individualizado. Isso permitirá ao(à) educador(a) enxergar, na medida do possível, as dificuldades e facilidades de seu alunado além de promover, de forma particular para cada estudante, a consciência de seu ritmo e características próprias, evitando desse modo, o sentimento de inferioridade e classificações em relação aos colegas (DEMO, 2006).

O *feedback*, segundo Zeferino (2007), contribui para os(as) estudantes, principalmente os adultos, serem autodiretivos em sua aprendizagem. Esse é um aspecto fundamental, sobretudo, nos cursos de formação de professores, pois estarão em constante processo de construção de conhecimentos e saberes; sendo assim, precisam desenvolver habilidades para orientar seus futuros estudantes, refletir sua prática, aprender e ensinar a autonomia, tanto no exercício da profissão como na vida pessoal.

O presente estudo, portanto, pode ser caracterizado como uma pesquisa-ação, em que a investigação também objetiva promover mudança individual ou social no comportamento (ÉVORA, 2006), ou seja, o fornecimento de *feedbacks* pode corroborar ou reorientar os desempenhos, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e alunas.

A pesquisa, aqui compreendida como uma relação social, é permeada por interações entre o pesquisador, os sujeitos participantes e o ambiente empírico ou campo de trabalho (ÉVORA, 2006). Optou-se, portanto, pela abordagem qualitativa<sup>4</sup>; a escolha desta abordagem não significa que os dados quantitativos não têm validade neste estudo, mas, o foco de análise é o conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos com a inserção do *feedback* como uma ferramenta pedagógica potencializadora da qualidade no processo.

Para a análise dos dados, observou-se a evolução dos alunos e alunas, após a emissão dos *feedbacks*, em relação ao *conteúdo* do texto estudado para a realização da síntese, ideias principais, identificação do problema e da tese do texto e articulação com a realidade; as *habilidades de escrita*, ortografia e organização do pensamento; e a *estética do trabalho*.

## **2.2 Descrição do processo de ensino-aprendizagem que serviu de contexto para a coleta e análise do exercício de avaliação após o fornecimento de *feedbacks***

A fim de verificar a contribuição da habilidade social educativa Dar e Receber *Feedback* em desempenhos avaliativos, como afirmado no tópico anterior, num universo de vinte e quatro alunos e alunas participantes do componente curricular Filosofia da Educação I em turma matutina do curso presencial de Pedagogia da UFPB – Campus I no primeiro semestre letivo de 2015, foram selecionados cinco dentre as seis produções referentes ao primeiro exercício avaliativo sob a reorientação do *feedback* na primeira unidade. A autoria dos exercícios refeitos foi de quatro alunas e um aluno.

Durante o semestre, houve uma quebra no processo de ensino-aprendizagem causada por uma greve dos professores e professoras da universidade, num período de quatro meses, afetando negativamente a motivação para prosseguir. Segundo Marchesi (2006), a motivação é algo que demanda manutenção, estímulos e cuidado contínuo. Embora os *feedbacks* tenham sido emitidos após o retorno da greve, esse período de afastamento do ambiente e atividades acadêmicas pode ter influenciado a desmotivação ou o desinteresse dos demais em refazer o exercício orientado pelo *feedback*. Mesmo que o retorno por escrito tenha sido emitido por uma pequena parcela do(a)s estudantes, durante as aulas, muitos deles comentaram em sala a pertinência da emissão

---

<sup>4</sup>“A **pesquisa qualitativa** vem a ser o conjunto de métodos ou técnicas qualitativas de captação de *factos* que se prestam à análise da acção social” (ÉVORA, 2011, p. 5).



dos *feedbacks* no instrumento avaliativo, afirmando sentirem-se mais acolhidos no processo.

Outro aspecto justificante do pequeno número de devolutivas pode ser a questão da nota. Os alunos e alunas que pontuaram acima de sete – com exceção de uma aluna que mesmo obtendo um resultado satisfatório, refez a tarefa – não manifestaram preocupação em refazer o exercício. Isso está associado ao fato de que “nos esforçamos ou não, dependendo das metas que percebemos que estão em jogo” (MARCHESI, 2006, p. 61); portanto, se a meta dos alunos e alunas era apenas alcançar uma nota satisfatória, que lhes permitisse aprovação no exercício, melhorar ou aprimorar o desempenho não se apresentava como prioridade ou meta principal.

Percebeu-se que a nota, mesmo sendo apenas um dos aspectos do processo avaliativo, é vista como o fim mais importante da avaliação. Por ser um dado numérico, quantitativo, ela não garante todo o processo, no sentido de indicar que houve de fato a consolidação ou construção de aprendizados, mas ajuda o(a) estudante e o(a) educador(a) a verificarem em qual nível está a aprendizagem.

Também se pode interpretar que os(as) estudantes que não refizeram o exercício, podem ter aprendido com as orientações contidas no *feedback*, mas optaram por não refazer a síntese do texto (ou devolutiva).

A análise constituiu-se da observação da evolução dos(as) estudantes, especialmente motivados, no exercício de síntese refeito, a devolutiva, no que diz respeito ao *conteúdo estudado* (conceitual e procedimental), *habilidades de escrita* e a *estética do trabalho*.

Para preservar suas identidades, denominamos os participantes de *E1*(Estudante 1), *E2*(Estudante 2), *E3*(Estudante 3), *E4* (Estudante 4)e *E5*(Estudante 5), como veremos a seguir.

Para apreciar os efeitos do *feedback*, compara-se o exercício de avaliação produzido após a intervenção pedagógica com aquele construído antes dela, o que, no próximo capítulo, é evidenciado pela apresentação dos dados empíricos da etapa 1 (síntese pré-*feedback*) e de gráfico com evolução das notas (pré e pós-*feedback*).

Os gráficos devem ser lidos da esquerda para a direita. No eixo de suas abscissas, são indicados os desempenhos de cada participante desta pesquisa em dois momentos da mesma tarefa (o primeiro, antes do *feedback*, e o segundo, após o *feedback*): entre eles foi apresentado o *feedback*. Já no eixo das ordenadas, são indicadas as notas que cada estudante poderia ter obtido (a escala acadêmica prevista, de

zero a dez), assim como as notas que cada discente obteve (seu desempenho, medido em nota).

A construção da nota final, atribuída à devolutiva da síntese de texto expressa nos gráficos a seguir, foi resultado de uma média entre os dois exercícios, antes e depois do *feedback*, por exemplo: se um(a) estudante obteve 6,0 no primeiro momento do exercício antes do *feedback* e depois, alcançou 8,0, a nota de sua devolutiva será 7,0.

Esses dados permitem demonstrar a importância do *feedback* para o processo de ensino-aprendizagem, assim como a necessidade de desenvolver-se essa habilidade para favorecer os desempenhos do alunado, aumentando as chances de seu sucesso geral na vida escolar/ acadêmica.

### CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO

*EI* era um aluno assíduo, envolvido nas atividades propostas aos discentes, mas, em sua participação oral nas aulas, demonstrava uma confusão ou dificuldade de organização do pensamento. Essa característica ficou claramente refletida no exercício de síntese (ANEXO B). A tarefa, com seis itens, solicitava interpretar o texto “A cabeça bem feita”, de Edgar Morin (2006), respondendo a três perguntas (“De que trata o texto?”, “Qual é o problema e a tese do autor nesse texto?” e “Quais são as ideias principais?”) nos três primeiros itens; nos quatro últimos itens, também demandava que fossem feitos comentários (itens 3 e 6), indicadas conexões (item 4) e a conclusão do autor estudado (item 5).

Ora, em suas respostas, para responder aos itens 2 e 3, por exemplo, *EI* apresentou o seguinte desempenho:

**2. Qual é o problema e a tese do autor nesse texto?**

“O que é uma cabeça bem-feita?”

- “Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, ligando os saberes, lhes dando sentido.”

**3. Quais são as ideias principais? Comente-as.**

“Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.”

Em outras palavras fazer conexões e dar sentido as ideias[*sic*] para que tenham significado, trazendo como experiências aquilo que realmente possa [sic] formar uma cabeça bem-feita, o que se pode ficar como conhecimento e o que se deve excluir para evitar acúmulo de informação desnecessária.

Notou-se insegurança em relação ao conteúdo estudado pela pequena presença da sua própria voz (usando pouco suas palavras). Para responder às questões, *EI* utilizou-se bastante de citações do texto (três citações literais em quatro dos três grupos de texto), as quais, além de não serem comentadas ou contextualizadas (todas as respostas à questão 2 somente reproduziram literalmente o texto de Morin), foram postas de modo incompleto, não respondendo à questão e com ausência de referências.

Nas poucas vezes em que expressou suas ideias, mostrou uma redação com repetição de palavras (“cabeça”, “bem feita”, “conhecimento”, “acúmulo”) e, na maioria das questões, não alcançou o desempenho solicitado: a terceira questão solicitava comentário(s), induzindo a que se escrevesse o próprio pensamento, com as próprias palavras. *EI* basicamente repetiu o argumento de Morin (um pensamento bem construído organiza ideias e evita repetições), mas com menor qualidade: “dar sentido...

para que [ideias] tenham significado” é uma tautologia (“sentido” e “significado” dizem da mesma noção).

Além disso, não fica clara, por si só, a ideia que pretendeu afirmar com “trazendo como experiências aquilo que realmente possa formar uma cabeça bem-feita”. Talvez – e só por inferência – o que se segue a esse trecho ajude a entender a ideia de seleção de informação (uma atividade de organização do pensamento, portanto): “o que se pode ficar como conhecimento e o que se deve excluir para evitar acúmulo de informação desnecessária”.

Isso representa uma provável dificuldade de interpretação do que se lê e organização do que se quer escrever, inferindo-se uma correlação positiva com a dificuldade na organização do pensamento.

O exercício foi enviado em formato de *Word*, conforme instrução, mas, mesmo dispondo de uma ferramenta facilitadora da elaboração formal de edição de textos, *EI* entregou sua síntese bastante desorganizada, com fontes de tipos e tamanhos diferentes.

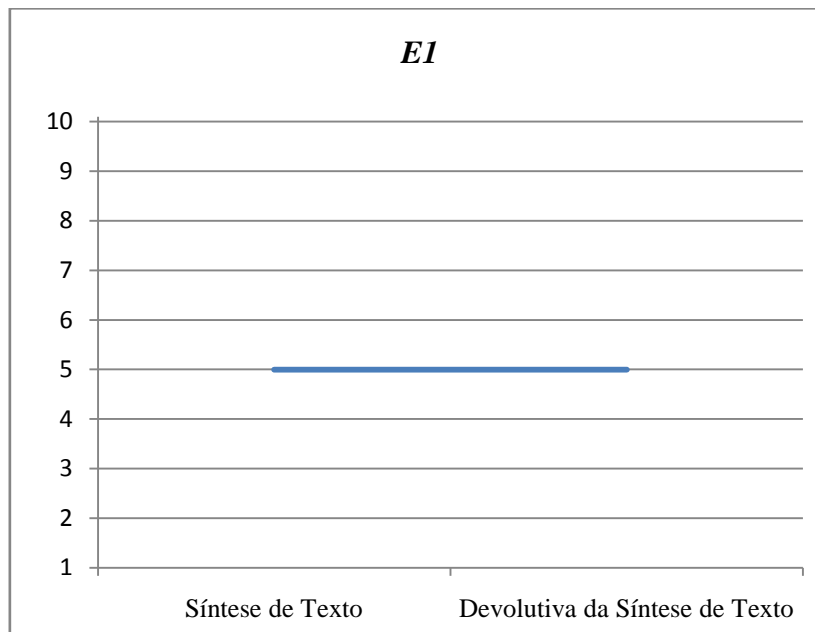
No *feedback* fornecido às respostas, descreveram-se os pontos citados acima, conforme à especificidade de cada questão, indicando o que precisava ser melhorado e como se deveria proceder. Esse *feedback* foi fornecido no encontro seguinte à entrega da síntese do texto (que, no caso, implicou num período considerável de aproximadamente quatro meses, em decorrência da greve dos docentes federais, ocorrida naquele semestre letivo). Solicitou-se a todos os alunos que reapresentassem suas sínteses, levando em conta as observações feitas, num momento chamado “Devolutiva da Síntese de Texto”.

Porém, não houve evolução considerável de desempenho em sua devolutiva, os acréscimos não indicaram grandes avanços ou compreensão. A única mudança verificada referiu-se à utilização de vocabulário próprio, conforme sugerido no *feedback*. Apesar da confusão na escrita, percebeu-se o mínimo de entendimento do conteúdo. *EI* só não demonstrou saber organizar por escrito a expressão de suas ideias.

Quanto à forma, a desorganização permaneceu: fontes e tamanhos diferentes, além dos espaçamentos e paragrafação distintos, as citações diretas, ora com e ora sem aspas, e todas sem a necessária referência.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta uma síntese do percurso dos desempenhos de *EI* na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto. Os desempenhos de *EI*, representados pelas notas que obteve, mantiveram-se quantitativamente iguais:

**GRÁFICO 1: Desempenhos de *E1* na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto**



Apesar de não conseguir avanços numéricos entre os desempenhos, obtendo nota 5,0 na síntese de texto e na devolutiva, a inserção do *feedback* no processo permitiu a *E1* rever seu desempenho, propiciando-lhe a chance de **tentar** melhorá-lo. Mesmo não tendo alcançado o solicitado nas questões, **notou-se que *E1* considerou o sugerido no *feedback*** em relação à escrita das respostas com suas palavras, embora não tenha conseguido organizá-las de forma clara, coesa e coerente.

Por seu turno, *E2* era muito reservada nas aulas, pouco participativa, mas sempre atenta às discussões. Seu desempenho na síntese de texto foi razoável, tendo evolução expressa em sua devolutiva da síntese de texto (ANEXO C).

Além da utilização de palavras do texto, *E2* não apresentou referências na primeira etapa (síntese de texto), dificultando identificar em quais passagens as afirmações eram suas. Isso ficou claro, no item 4 ao explicar, ao invés de comentar, conforme sugerido, as reflexões de Morin:

**4. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.**

Sim. Quando o autor (Edgar Morin) comenta das disciplinas geografia, história, ecologia, matemática, geologia...e diz que tendo elas fragmentado e compartmentado todo o campo do saber demoliu as entidades naturais sobre as quais incidiram as indagações humanas. Atualmente, há uma interdisciplinaridade entre as disciplinas e isso faz com que o conhecimento se torne mais completo. O conhecimento adquirido durante o processo de

aprendizagem é reforçado em varias situações vivenciadas na vida do ser humano.

O autor fala que o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado a duvida. Com isso, o autor nos faz lembrar que a duvida é o alimento que nos faz criticar e questionar os fatos. Para que a inteligência seja desenvolvida é preciso que haja um questionamento sobre o que foi visto. Nada pode ser apenas absorvido sem ter sido antes debatido e questionado.

No *feedback*, sugeriu-se que ela se sentisse livre para expressar seu entendimento, explicitando que isso a ajudaria a demonstrar a compreensão acerca do conteúdo estudado.

Além disso, *E2* escrevia períodos muito longos, o que comprometia a clareza das respostas, deixando-as mal escritas. Como em seus comentários acerca do texto estudado, no item 6 da síntese de texto:

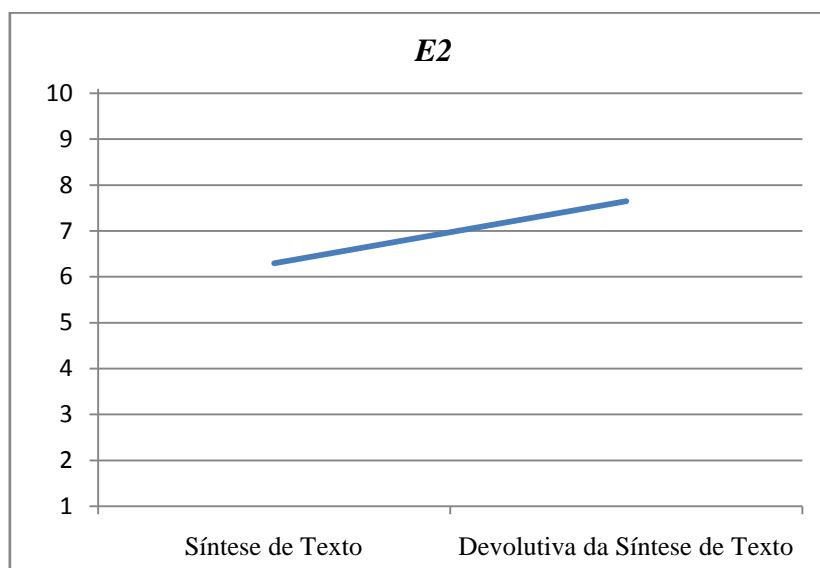
#### **6.Outros comentários.**

O texto fala muito sobre desenvolvimento da inteligência, das aptidões, do conhecimento e do fato de não acumular o saber. Isso lembrou bastante o seminário da disciplina de metodologia do trabalho científico, o qual era sobre métodos de estudo e também falava em conhecimento, em desenvolver suas habilidades, em organização de ideias, entre outros temas, mostrando que a importância do aprender a estudar está diretamente relacionado ao fato de não acumular o saber para poder ter uma cabeça em condições de ter duvidas e questionar todas as coisas.

Na devolutiva, *E2* organizou melhor seus argumentos, além de acrescentar referências nas citações utilizadas para corroborar suas ideias. A estética de seu trabalho estava satisfatória desde o primeiro momento do exercício.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta o progresso de *E2* a partir do *feedback*, representado pelo crescimento de nota atribuída a seu desempenho escrito relativo à revisão da tarefa escrita:

**GRÁFICO 2: Desempenhos de E2 na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto**



Os desempenhos de **E2** **demonstraram evolução considerável nos aspectos apontados pelo *feedback*** que precisavam ser melhorados: a expressão com suas palavras, demonstrando avanço da compreensão conteudística; a clareza em sua redação, assim como o apontamento de referências nas citações. Em seu primeiro desempenho, na síntese de texto, **E2 obteve uma nota de 6,3 e na devolutiva, 7,65.**

Já **E3** se mostrou, durante todo o semestre, uma aluna bastante participativa e ativa nas discussões. No exercício de síntese de texto, seu desempenho foi muito satisfatório, a aluna escreveu bem, fez ótimas conexões entre o conteúdo e situações ou experiências práticas, demonstrando bom entendimento acerca do conteúdo estudado. Em relação à forma, **E3** demonstrou organização. Essas características (ótimas conexões, entendimento do conteúdo e organização) podem ser vislumbradas no item 4 do exercício:

**4. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relacione-as.**

**1- Processo Seletivo Seriado (PSS) X ENEM**

Submeti-me às duas formas de avaliação, primeiro ao PSS, e depois de doze anos ao ENEM. No primeiro processo, tanto pela forma de ensino quanto pela imaturidade, agora percebo que o mais importante era ter uma cabeça bem-cheia, muitos conhecimentos sem, ou com pouquíssimas conexões uns com os outros. O objetivo era apenas acumular conhecimento e conseguir responder às especificidades e não “escorregar nas cascas de banana”, que

eram determinantes para a aprovação ou reprovação. Ao me submeter ao ENEM, percebi que minha experiência adquirida durante a vida valia muito, o diferencial nesta avaliação, é ter uma cabeça bem-feita que saiba fazer as conexões entre os conhecimentos.

2- No curso de pedagogia, percebo o grande interesse tanto dos alunos quanto dos professores, de se formarem cabeças bem-feitas. Durante as discussões em sala, sempre são citados conhecimentos adquiridos tanto em outras disciplinas, quanto durante a vida, e com eles sempre são feitas relevantes conexões.

O *feedback* emitido para a E3 reforçou sua capacidade de objetividade, de argumentar e relacionar, além de sugerir aprofundamento de seus comentários acerca das ideias principais do texto.

Após o *feedback*, E3 reelaborou suas respostas detalhando-as melhor, unindo citações e palavras próprias, de modo bastante sucinto, vale salientar, comentando as idéias principais identificadas, demonstrando consideração ao que foi sugerido:

### **3. Quais são as ideias principais? Comente-as.**

1- Uma cabeça bem-feita significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas.

Ao invés de apenas analisar as informações que se tem, deve-se saber quais deles podem ser sintetizados a fim de se ter um saber mais completos e abrangentes.

“O desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas”. (Morin, p.22)

2- Uma cabeça bem-feita significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Devem-se fazer conexões do que se sabe, uma informação obtida pode sintetizar-se a outra, tornando o conhecimento mais completo e significativo.

“Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e com isso evitar sua acumulação estéril”. (Morin, p.24)

3- Repensar o Pensamento

“O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida” (Morin, p.22). Tendo assim, uma constante renovação e reformulação do pensamento.

4- A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito[*sic*]problematizador.

A filosofia contribui para o surgimento de questões cujas soluções sejam importantes para a humanidade.

“A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana”. (Morin, p.23)

5- O desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.

É primordial para o processo de educação, que haja o desenvolvimento de como integrar os conhecimentos em seu contexto global, de forma a torná-los mais abrangentes e completos.

6- Um novo espírito científico

A segunda revolução científica do século XX gera grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então



fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas umas às outras, de modo mais fecundo. (Morin, 26)

#### 7- Ecologia

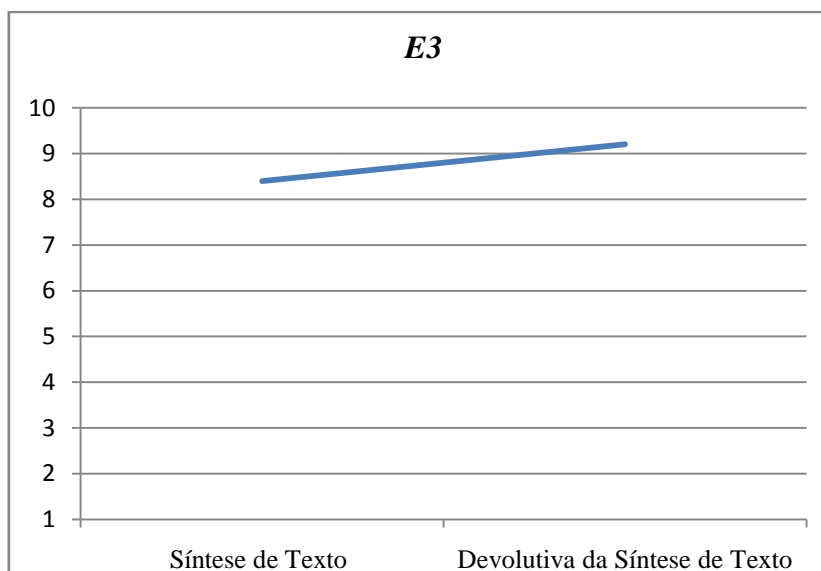
Para que haja o desenvolvimento do estudo da ecologia, disciplinas distintas, como física e biologia, são conectadas associadas. Fazendo analogia e reafirmando assim, a importância de se ter uma cabeça bem-feita.

#### 8- Imperativo

A cabeça bem-feita deve ser formada levando-se em consideração os imperativos de cada época, ou seja, os conhecimentos que a sociedade exige que o sujeito tenha, naquele momento. Devem-se haver conexões entre estes conhecimentos de forma que eles sejam úteis para cada contexto.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta o progresso de *E3* a partir do *feedback*, representado pelo crescimento de nota atribuída a seu desempenho escrito relativo à revisão da tarefa escrita: ela superou uma nota muito boa com outra excelente.

**GRÁFICO 3: Desempenhos de *E3* na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto**



**Houve, portanto, evolução de desempenho da *E3* entre sua síntese de texto, em que obteve nota de 8,4 e, na devolutiva, 9,2.** Os aspectos conteudísticos foram reforçados, pois no primeiro momento, antes do *feedback*, a aluna já exibía um bom desempenho. Quanto à estética, se mostrou adequada no primeiro momento do exercício, mantendo-se após o fornecimento do *feedback*.

É interessante destacar que *E3* já possuía graduação em um curso da área das Ciências Exatas; ao receber o *feedback* demonstrou espanto, digamos assim, e ao mesmo tempo motivação, considerando ser uma raridade o diálogo na academia, principalmente num exercício avaliativo, até mesmo a disponibilidade no

relacionamento professor-aluno. A inserção do *feedback* representou uma novidade promissora, dinâmica, permitindo a ampliação de possibilidades.

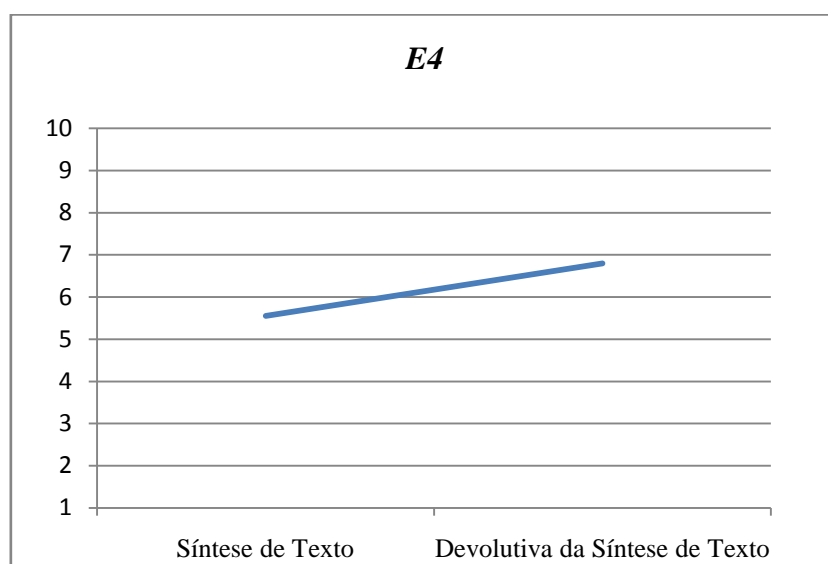
Por sua vez, *E4* era uma aluna razoavelmente participativa, costumava fazer muitas anotações durante as discussões, mas falava pouco. Na síntese de texto, suas afirmações demonstravam seu entendimento acerca do conteúdo, mas seu desempenho não foi favorável se observarmos sua expressão em nota: 5,55 (ANEXO D).

Talvez a falta de atenção ao ler os enunciados e o uso de expressões demasiadamente taxativas, como a ideia de que acabamos sendo obrigados a utilizar as ideias de Morin, tenham atrapalhado ou desfavorecido o trabalho de *E4*, refletindo-se diretamente em sua nota.

O *feedback* teve enfoque, principalmente, em explicar ou clarear o que estava sendo solicitado nas questões, e a clarificação das ideias confusas ou incompletas. Em relação à estética, a aluna demonstrou organização desde a primeira fase do exercício.

O Gráfico 4, a seguir, apresenta o considerável progresso de *E4* a partir do *feedback*, representado pelo crescimento de nota atribuída a seu desempenho escrito relativo à revisão da tarefa escrita. Ela deixou uma nota sofrível por outra que se aproximou da boa média:

**GRÁFICO 4: Desempenhos de *E4* na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto**



Em umas das questões da devolutiva, **E4 se apoia em pontos discutidos no *feedback*, para complementar sua resposta.**

**4. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relacione-as.**

Morin faz uma crítica a cerca[*sic*] do modelo de ensino que fragmenta o conhecimento e estimula a acumulação de saberes (como o senhor colocou no meu *feedback*) mas esse tal modelo é utilizado até hoje em nossas escolas e nós acreditamos que essa é a maneira correta de "aprender", não somos incentivados a perguntar, a duvidar e nem a questionar o que nos é empurrado; mas quando chegamos na universidade nos deparamos com outra realidade, e é aí que esse texto de Morin faz total sentido e nos leva a pensar se é esse modelo de educação ultrapassado e ineficaz que queremos para os nossos filhos e netos. E também como Morin coloca no texto, as novas ciências que ele na época achou de grande importância e até hoje não lhes são dadas a devida importância.

Isso pode indicar que as informações contidas no *feedback* complementaram, trouxeram mais dados, informações acerca do conteúdo, permitindo à aluna compreender melhor o que talvez não tenha ficado claro no decorrer das aulas.

O *feedback* proporciona uma possibilidade a mais tanto para o estudante, de entender o conteúdo, como para o docente, por ter a chance de suprir lacunas que tenham surgido no processo de ensino.

Houve, portanto, **evolução no desempenho da referida aluna, alcançando uma nota de 6,8**, na devolutiva, conforme representado no gráfico, e demonstrou que as contribuições do *feedback* lhe foram pertinentes e significativas.

E5 esteve presente em todas as aulas do semestre, sua participação nas aulas era bastante ativa. Ela sempre questionava, fazia perguntas em relação ao conteúdo. Demonstrava uma inquietude bastante pertinente ao processo de construção do conhecimento, característica fundamental, estritamente relacionada ao estudo da Filosofia.

O exercício de síntese de E5 foi um dos dois casos, dentre as produções dos vinte e quatro estudantes, em que se detectou cópia da *internet*. Chegou-se a essa conclusão com a ajuda da análise do documento em um programa rastreador desse tipo de procedimento<sup>5</sup>. Gerou-se o resultado da análise (ANEXO E), contendo quatro páginas. Dentre os sites detectados, está o *Slide Share*, que dispõe livremente apresentações de

---

<sup>5</sup>**Plagius – Detector de Plágio** foi o software utilizado, que analisa documentos em busca de **suspeitas** de plágio. O software foi desenvolvido por Gustavo A. Hennig, como trabalho de conclusão do curso de Ciência da Computação, em 2007. Sua versão gratuita é limitada, suportando documentos de até 500 palavras. A versão que oferece licença completa pode ser comprada no site: <https://www.plagius.com/br/store>.

slides de temas variados. Esta fonte foi bastante utilizada para a construção da resposta do item 4, segundo análise:

Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.

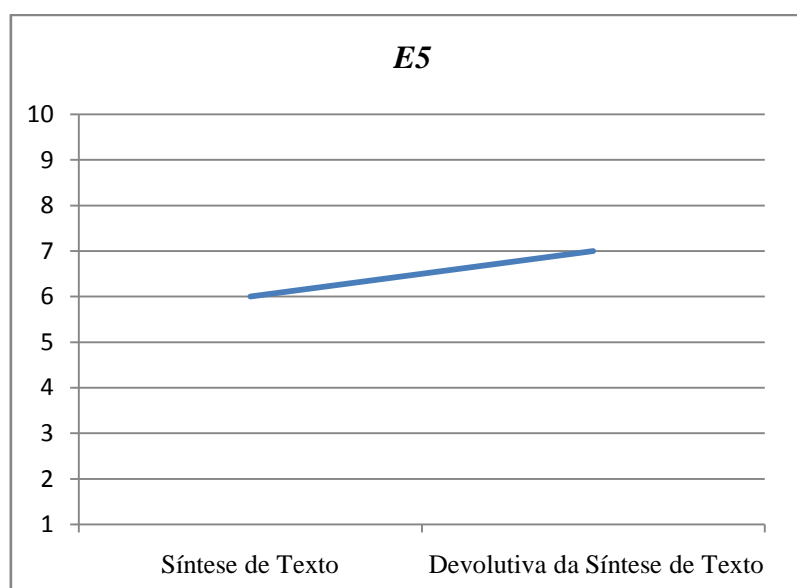
Para o autor, como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. É a partir dessa aptidão para contextualizar e globalizar que o saber torna-se um imperativo da educação. Essa mudança de pensamento permite ao aluno de hoje pensar de maneira mais abrangente e completa, a entender-se como parte de um sistema complexo, um sistema planetário. Estes sistemas são constituídos a partir de interações, retroações, inter-retroações entre unidades que se organizam por si próprios.

<http://www.slideshare.net/aevpsilva/didatica-fundamental-unidade-3>  
<http://www.slideshare.net/jotaluiz/morin-e2003acabecabemfeitarepensarareforma>  
<http://www.slideshare.net/LucasRodrigues159/a-cabea-bem-feita-edgar-morin-29976374>  
<http://www.redalyc.org/pdf/147/14723238009.pdf>

O problema de cópia indevida foi tratado como uma possibilidade ou situação de aprendizagem. O perfil de aluna participativa nas aulas foi reforçado no *feedback*, no intuito de incentivá-la a se expressar com as próprias palavras e reflexões, além de demonstrar a confiança do professor e da monitora no potencial de E5. Nesse sentido, o *feedback* valorizou os comportamentos desejáveis sem, com isso, reforçar o indesejável (a cópia sem referência, considerada plágio, erro grave na academia).

O Gráfico 5, a seguir, apresenta também um caso de progresso. E5, a partir do *feedback*, teve um desempenho escrito superior ao inicial, elevando sua segunda nota até alcançar a média:

**GRÁFICO 5: Desempenhos de E5 na Síntese de Texto e na Devolutiva da Síntese de Texto**



**Da síntese de texto à devolutiva houve evolução no desempenho de E5. Ela passou a escrever com suas próprias palavras** e, talvez por insegurança, evitou utilizar citações, inclusive do texto de Morin. Como pôde ser notado em sua devolutiva, no item que solicitou-se comentários acerca das ideias principais do texto:

**3) Quais são as ideias principais? Comente-as.**

**R.:** - Ideia principal 1: Princípio organizador que permita ligar os saberes e lhe dar sentido. De acordo com ele, é necessário fazer uma conexão entre uma disciplina e outra, poder perceber que elas estão interligadas como, por exemplo, história e sociologia, na qual ambas tratam de como surgiu a preocupação com a educação, quais as causas dessa evolução e quais os agentes. Cabe ao aluno fazer essa ponte sobre os conhecimentos de uma forma lógica.

- Ideia principal 2: Esse emprego exige o exercício mais comum na infância que é a curiosidade que é aniquilada pela instrução, quando deveria estimular ou despertar, se estiver adormecida. Tratar desde cedo de encorajar e instigar a aptidão interrogativa e orientar para as problemáticas de nossa própria condição e época. Quando se deveria mudar o modo de ensinar, para isso deveria ter uma revolução na educação, pois ainda temos uma educação tecnicista, onde se prepara para o mercado de trabalho e o aluno só reproduz o que o professor falou em sala de aula.

- Ideia principal 3: O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, o uso da lógica, da indução a arte de argumentar e da discussão. Quando o autor fala da dúvida, ele quer dizer que devemos ter curiosidade, sagacidade para investigar indícios pouco relevantes, além de querer que o que se aprenda na escola seja levado para a vida e não só no campo científico. A filosofia deveria retomar ao seu papel inicial concebida na época de Aristóteles, que é a interrogação e reflexão para os grandes problemas da humanidade.

Em relação às notas atribuídas, **E5 saiu de 6,0 para 7,0**. A pouca diferença quantitativa ou numérica diz respeito a aspectos do tipo: escreveu menos ideias principais diante do solicitado para alcançar a nota cheia ou completa da questão. **Mas, qualitativamente e considerando o ocorrido no primeiro momento do exercício, houve avanços significativos**. Quanto à estética do trabalho, apresentou-se satisfatória em ambas as etapas. No caso de E5, o *feedback* foi bem-sucedido ao manter a discente produzindo e, concomitantemente, aperfeiçoar sua produção, que se tornou de própria autoria e revelou trabalho intelectual superior.

A insegurança, o medo de errar se expressa na primeira síntese de texto enviada por E5, que se utilizou de palavras de outrem para construir seu exercício, sem fazer as devidas referências. O tratamento pedagógico dado a esse fato por meio do *feedback*, contribuiu de algum modo, para reduzir ou dirimir o temor da estudante em apresentar suas ideias e compreensão acerca do que foi estudado. A inquietude que demonstrava no

decorrer das aulas, em relação aos conteúdos, poderia estar presente em seu trabalho, o que foi enfatizado em seu *feedback* (APÊNDICE B).

Consideradas as cinco produções descritas e analisadas, percebeu-se que para analisar o *domínio do conteúdo estudado*, as *habilidades de escrita* e a *estética do trabalho*, houve um fator imprescindível que ajudou a entender com mais sensibilidade e propriedade pedagógica os desempenhos selecionados para esta pesquisa: o conhecimento do perfil dos alunos, do seu comportamento em sala de aula.

Essa percepção corrobora a ideia de especificidade do *feedback*, uma das características mencionadas por Zeferino (2007) que materializam os efeitos dessa habilidade social educativa. Reflete também, de forma clara, que a emissão de *feedbacks* no processo educativo requer do(a) professor(a) comprometimento com os(as) estudantes, estes, são únicos e específicos.

Só se pode analisar desempenhos, lançar possíveis caminhos de aprimoramento, enfim, avaliar, se houver o conhecimento dos sujeitos envolvidos, do ambiente em que estão inseridos e, considerar os desejos e objetivos que possuem. Sim, pois nós, enquanto seres totais, holísticos e indissociáveis, chegamos aos ambientes de educação formal com toda nossa bagagem, que deve ser respeitada e acolhida no processo.

Essas considerações ajudam a aproximar e validar a ideia de que as instituições formais de ensino precisam pensar, refletir, planejar e elaborar seus projetos percebendo o público alvo, alunos e alunas, seres humanos complexos e distintos. Estes precisam compreender e sentir a educação como um meio que os ajuda e possibilita na construção ou desenvolvimento de seus projetos de vida, de sua formação como pessoa, cidadã(o) e profissional.

De modo geral, observou-se que os estudantes apresentaram mais dificuldade no momento de expressar sua compreensão e entendimento do que foi estudado com suas palavras. Isso ficou bem representado pela alta frequência de citações, da utilização das palavras do autor e até de outros documentos disponíveis na internet.

Considerando que são alunos(as) do primeiro período, é comum sentir insegurança para exprimir o que se pensa no ambiente acadêmico, comumente conhecido como âmbito permeado por severidade, equivocadamente julgado como um espaço em que o erro não é permitido. Esse juízo pode não ser um equívoco, pois muitos docentes constroem uma muralha, hierarquizam, distanciam e agem de modo a

permeiar o relacionamento interpessoal professor-aluno com indiferença ou desprezo<sup>6</sup>. Segundo Freire (1996, p. 24),

o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Outro aspecto perceptível em comportamentos de docentes no *lócus* de formação é a neutralidade, contradizendo a função social que permeia a universidade. A neutralidade é uma dimensão que não deve fazer parte do ato educativo: adotando o pensamento freiriano, educar é um ato político, que requer posicionamento, comprometimento e respeito aos(às) educandos(as) e, conseqüentemente, à sua aprendizagem (FREIRE, 1996).

De acordo com os resultados obtidos e discutidos, observou-se que a inserção da habilidade social educativa Dar e receber *feedback* nos desempenhos avaliativos da amostra analisada contribuiu qualitativamente na aprendizagem dos(as) estudantes e também na prática do professor e monitora, que puderam detectar conteúdos ainda não compreendidos pela turma, permitindo-lhes repensar e reelaborar os aspectos metodológicos.

Constatou-se, portanto, que a comunicação e intervenção pedagógica entre professor(a) e aluno(a) torna-se mais fluente, ampla e dialógica quando mediada pela emissão e recebimento de *feedbacks*.

### **3.1 Contribuições da Habilidade Social Educativa Dar e Receber *Feedback* para a formação do(a) Pedagogo(a)**

A pesquisa ora desenvolvida ateu-se, de modo pontual, à análise dos efeitos da inserção do dar *feedback* em instrumentos avaliativos, mas se entendeu que a inserção desta habilidade auxilia numa das compreensões fulcrais que precisam ser desenvolvidas no processo formativo do(a) Pedagogo(a): a instabilidade, a flexibilidade, o “ir e vir” e o inacabamento do processo de construção do conhecimento.

---

<sup>6</sup>Constatação baseada na experiência acadêmica e pessoal, da autora desta pesquisa.

O dar *feedback* colaborou no estabelecimento de um canal de comunicação aberto – de modo intencional e compromissado – no relacionamento professor-aluno influenciando, positivamente, o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as habilidades sociais educativas funcionam como construtos ou ferramentas pedagógicas que oportunizam esse espaço dialógico, potencializando o necessário movimento de construção e reconstrução do conhecimento, por meio de interações assertivas. Conforme Del Prette e Del Prette (2003), o manejo de tais habilidades contribui de forma direta na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de outrem; além de comporem a competência social e interpessoal dos futuros educadores.

A inserção e, conseqüentemente, a aprendizagem da habilidade social educativa Dar e receber *feedback* se faz necessária em contextos formais de educação, sendo constituinte e estratégia pedagógica mantenedora da interatividade que circunda a prática educativa.



## CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida objetivou evidenciar a importância da Habilidade Social Educativa Dar e Receber *Feedback* em desempenhos avaliativos, apresentando-a como habilidade necessária à formação do(a) Pedagogo(a). A confirmação desta hipótese foi vislumbrada a partir da construção de experiências em que a inserção do *feedback* em instrumentos avaliativos contribuiu positivamente na construção de aprendizados e efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Avalia-se que a inserção desta habilidade promoveu/facilitou a efetivação ou construção de novas aprendizagens. Esta afirmação está apoiada nos desempenhos apresentados pelos alunos na devolutiva da síntese de texto apresentada após o fornecimento de *feedback*, sendo algo pontual e limitado a esses dados. Entende-se também que nesse processo vários outros fatores, além do *feedback* podem ter influenciado esse percurso metodológico e/ou processo de aprendizagem.

No âmbito educacional, sobretudo na formação de agentes da educação, o manejo de habilidades que deem suporte ao estabelecimento de relacionamentos que promovam a aprendizagem e desenvolvimento de outrem, mostra-se como um conteúdo valiosíssimo, considerando o aspecto relacional circundante da profissão docente, basilar no processo de ensino-aprendizagem.

Desde as primeiras críticas ao paradigma cartesiano-newtoniano, em que se começou a perceber a complexidade humana, seus fenômenos relacionais, como uma realidade dinâmica que não pode ser controlada, explicada, prevista, mas, sim, na medida do possível, compreendida (MORAES, 1997), pode-se perceber a importância de estudar e refletir as relações humanas, seus desdobramentos, finalidades e influência na vida das pessoas.

Segundo Moscovici (2012) “não há processos unilaterais na interação humana: tudo que acontece no relacionamento interpessoal decorre de duas fontes: eu e outro(os)”: logo, o relacionamento professor-aluno precisa ser um espaço dialético, dialógico, propício para o desenvolvimento pessoal, emocional, social e profissional dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, a habilidade Dar e Receber *Feedback* contribui para a formação desse espaço aberto de comunicação, como foi possível verificar nos cinco desempenhos avaliativos analisados neste trabalho, ocorridos numa turma matutina de

Filosofia da Educação I, no curso de Pedagogia – modalidade presencial, durante o primeiro semestre letivo de 2015.

Dar e Receber *Feedback*, caracterizada como uma habilidade social educativa, mostra-se portanto como uma habilidade profissional que deve estar contida no currículo do(a) Pedagogo(a), a fim de contribuir como desenvolvimento de sua competência social e interpessoal.

Tardif (2013) inova ao contribuir para o entendimento da Pedagogia como a tecnologia da interação, pois é constituída de meios que auxiliam os professores e professoras no alcance de seus objetivos no trabalho educativo por meio das interações com alunos e alunas. Ele afirma que “a pedagogia é uma tecnologia materialmente visível, sobretudo por dizer respeito ao ordenamento das relações sociais e à organização simbólica do ensino” (p. 261). Nesse sentido, a habilidade social educativa Dar e Receber *Feedback* é um desses meios ou ferramentas que ajudam a organizar e mediar o ensino.

Há, no entanto, a percepção de que as discussões acerca da utilização dessa habilidade social educativa na avaliação da aprendizagem extrapola o aspecto metodológico e provoca uma reflexão maior no que tange aos conteúdos ensinados no currículo mais recentemente implantado no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, que prevêem seu Projeto Político Pedagógico, as competências, atitudes e habilidades de seus egressos. Até então, a competência social, interpessoal, inter-relacional ou ainda as habilidades sociais não estão claramente postas.

Caberia então, em pesquisas futuras, um estudo acerca da dimensão relacional do trabalho docente e do(a) Pedagogo(a) em ambientes escolares e não-escolares, afim de investigar se existem e de que forma são estudados/articulados os conteúdos que dão suporte para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao aprimoramento de processos de ensino-aprendizagem, assim como ao estabelecimento da assertividade nas relações pedagógicas, para construção humanizada de conhecimentos e aprendizados.

Há esperança de que os argumentos iniciais discurridos neste texto possam provocar mudança de mentalidade dos que fazem a educação, podendo contribuir e aguçar a curiosidade epistemológica de educadores(as), de modo a que estes(as) intentem afirmar seu trabalho pedagógico numa perspectiva mais comprometida, ética, crítico-reflexiva, dando cada vez mais abertura para aprender juntos, também através da

habilidade de Dar e Receber *feedbacks*, de modo a solidificar laços e dinamizar as possibilidades da formação humana, por meio da educação.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2004.
- BRAGHIROLI, Elaine Maria. BISI, Guy Paulo. RIZZON, Luiz Antônio. NICOLETTO, Ugo. **Psicologia Geral**. Petrópolis, Vozes, 22ª Ed, 2002.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar**: o enfoque das habilidades sociais. Temas em Psicologia, 1998, vol6, nº3, p. 205-215.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas**. Paidéia, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.
- DEMO, Pedro. **Avaliação**: para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo; Editora Criar, 2006.
- ÉVORA, Iolanda. Sobre a metodologia qualitativa: experiências em psicologia social. **Comunicação apresentado nos Seminários em Psicologia - Universidade Autonomia de Lisboa** (29/11/2006). Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/publicacoes/OP4.pdf>. Acessado em: 26 de outubro de 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita; repensar a reforma – reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, pp. 21-33.
- MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.69-81.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In.: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. Ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEFERINO, Angélica; DOMINGUES, Rosângela; AMARAL, Eliana. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2007, 31 (2): 176 – 179.

## APÊNDICES

A – MODELO DE *FEEDBACK* FORNECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Prof. Edson C. Guedes

## SÍNTESE DE TEXTO

NOTA

9.4

Nome: **E3**

Autor: **Edgar Morin**

Título do texto: **A Cabeça Bem-Feita**

Título do livro/periódico de onde foi extraído o texto: **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento p. 21**

### 5. Do que trata o texto?

**O autor sugere como reformar o pensamento para se ter uma cabeça bem-feita.**

**E3**, sua resposta está correta!

Seria mais interessante, construí-la com suas próprias palavras. Isso a ajuda a demonstrar sua compreensão acerca do que foi estudado!

### 6. Qual é o problema e a tese do autor nesse texto?

**PROBLEMA: O que é uma cabeça bem-feita?**

**TESE: “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e com isso evitar sua acumulação estéril”.**

Pontuação

2,0

(Morin, p.24)

## 7. Quais são as ideias principais? Comente-as.

- 1- Uma cabeça bem-feita significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas.

*“O desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas”. (Morin, p.22)*

- 2- Uma cabeça bem-feita significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

*A organização e conexão dos conhecimentos evita a sua acumulação estéril.*

### 3- Repensar o Pensamento

*“O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida” (Morin, p.22). Tendo assim, uma constante renovação e reformulação do pensamento.*

- 4- A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador.

*“A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana”. (Morin, p.23)*

- 5- O desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.

*É primordial para o processo de educação, que haja o desenvolvimento de como integrar os conhecimentos em seu contexto global.*

### 6- Um novo espírito científico

*A segunda revolução científica do século XX gera grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas umas às outras, de modo mais fecundo. (Morin. 26)*

### 7- Ecologia

*Para que haja o desenvolvimento do estudo da ecologia, disciplinas distintas, como física e biologia, são*

*conectadas associadas. Fazendo analogia e reafirmando assim, a importância de se ter uma cabeça bem-feita.*

### 8- Imperativo

*A cabeça bem-feita deve ser formada levando-se em consideração os imperativos de cada época, ou seja, os conhecimentos que a sociedade exige que o sujeito tenha, naquele momento. Devem-se haver conexões entre estes conhecimentos de forma que eles sejam úteis para cada contexto.*

E3, seria mais interessante comentar as ideias principais com suas próprias palavras!!!

Pontuação  
3,5

**8. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.**

### 3- Processo Seletivo Seriado (PSS) X ENEM

Submeti-me às duas formas de avaliação, primeiro ao PSS, e depois de doze anos ao ENEM. No primeiro processo, tanto pela forma de ensino quanto pela imaturidade, agora percebo que o mais importante era ter uma cabeça bem-cheia, muitos conhecimentos sem, ou com pouquíssimas conexões uns com os outros. O objetivo era apenas acumular conhecimento e conseguir responder às especificidades e não “escorregar nas cascas de banana”, que eram determinantes para a aprovação ou reprovação. Ao me submeter ao ENEM, percebi que minha experiência adquirida durante a vida valia muito, o diferencial nesta avaliação, é ter uma cabeça bem-feita que saiba fazer as conexões entre os conhecimentos.

4- No curso de pedagogia, percebo o grande interesse tanto dos alunos quanto dos professores, de se formarem cabeças bem-feitas. Durante as discussões em sala, sempre são citados conhecimentos adquiridos tanto em outras disciplinas, quanto durante a vida, e com eles sempre são feitas relevantes conexões.

Ótimas conexões, E3!

Pontuação  
2.0

## 9. Conclusão do autor.

*“É imperiosamente necessário, portanto, restaurar a finalidade da cabeça bem-feita, nas condições e com os imperativos próprios da nossa época”.*

E3, sua resposta está correta!

Seria mais interessante, construí-la com suas próprias palavras. Ficaria mais completa!




Pontuação  
0,9

## 10. Outros comentários

Gostei muito do trabalho de síntese que foi exigido. Estou começando a sintetizar inicialmente textos necessários para avaliações acadêmicas e vejo que não preciso mais reler tudo em caso de dúvida.

Pontuação  
1,0

B – *FEEDBACK* FORNECIDO A E5

	<p align="center"><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b>  <b>DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b>  <b>Prof. Edson C. Guedes</b></p>
<p align="center"><b>SÍNTESE</b></p>	
<p><b>Nome:</b> E5</p>	<p>Olá E5,</p> <p>Ao ler o seu texto, verifiquei o quanto trabalhoso foi a sua construção. Ficou um texto bem escrito.</p> <p>O problema está com as fontes que você utilizou. Ao analisar o texto, comparando com textos oriundos da web, foi possível identificar vários sites com expressões iguais às que você escreveu. O grau de coincidência revela que você copiou algumas partes da internet. Envio, em arquivo anexo, o resultado da análise que foi feita.</p> <p>Esse tipo de procedimento deve ser visto como ocasião de aprendizagem. A partir da sua participação em sala de aula, fica claro que você tem condições de produzir um texto tão bom como este, a partir das suas próprias reflexões e com as suas próprias palavras.</p> <p>Minha sugestão é que você refaça o exercício. O que você acha?</p>
<p><b>IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO:</b></p> <p><b>Autor:</b> Edgar Morin</p> <p><b>Título do texto:</b> Cabeça Bem-Feita Repensar a Reforma Reformar o Pensamento</p> <p><b>Título do livro/periódico de onde foi extraído o texto:</b> A Cabeça Bem-Feita pág. 21 à 33</p>	
<p><b>1. Do que trata o texto?</b></p> <p>O texto em questão possui como intuito basilar estabelecer um diálogo acerca do conhecimento aplicado e do conhecimento acumulado, por meio da discussão que decorre da</p>	

## ANEXOS

## A – INSTRUMENTO AVALIATIVO: SÍNTESE DE TEXTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Prof. Edson C. Guedes

**SÍNTESE DE TEXTO**

**Nome:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Identificação do texto:**

**Autor:** \_\_\_\_\_

**Título do texto:**

\_\_\_\_\_

**Título do livro/periódico de onde foi extraído o texto:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **pág.** \_\_\_\_\_

## 1. Do que trata o texto?

Nesse espaço, você deverá escrever, em poucas palavras, o assunto do texto.

## 2. Qual é o problema e a tese do autor nesse texto?

Todo texto acadêmico pretende responder a uma pergunta. A resposta a esta pergunta é o que chamamos de **tese**. Pense que a tese e o problema são como uma moeda, o lado da “coroa” não pode ser descolado da “cara”. Assim é também com o texto. Para compreendê-lo, é preciso ter clareza acerca desses dois pontos que estão conectados entre si: o problema e a tese.

O primeiro passo é buscar o problema. Uma técnica para encontrar o problema é analisar o título. Muitas vezes o autor traz, já no título, a sua preocupação ou o objetivo com o seu texto. Tente transformar o título numa pergunta. Tomemos o texto de John Dewey: “A criança e o programa escolar”. Vamos transformar esse título numa pergunta: Qual é a relação entre a criança e o programa escolar?” De princípio, já pode nos indicar o problema. Ao ler o texto vou verificar se esta pergunta, de fato, é a problemática central do texto. No caso do texto de Dewey, essa pergunta deverá se complementada, mas esta já diz a questão central.

Consciente do **problema**, você já terá um foco ao ler o texto, procurará encontrar a resposta que o autor oferece a esta pergunta. A resposta ao problema constitui a **tese** do autor.

A tese deve ser apresentada de forma direta, sem rodeios. Trata-se de uma resposta objetiva ao problema. Alguns(mas) alunos(as) gostam de fazer considerações, oferecer exemplos. Nada disso deve ter na tese. Quanto mais direta e objetiva ela for, mas revela a compreensão que você tem do texto, desde que você tenha compreendido o texto, é claro. Para apresentar a tese, você pode usar as próprias palavras do autor. Em alguns textos, o autor apresenta a sua tese de forma muito clara.

(2 pontos – problema = 1,0, tese = 1,0)

## 3. Quais são as ideias principais? Comente-as.

Algumas pessoas têm muita dificuldade em distinguir uma **ideia principal** de uma ideia secundária. As ideias principais são aquelas que estão diretamente relacionadas com o problema/tese do texto.

Ao escrever um texto procuramos deixar nossa ideia mais clara para o leitor, nesse caso fazemos uso de exemplos, comparações, desenvolvemos mais uma ideia que não tenha ficado clara. Tudo isso não tem relação direta com o problema/tese de um texto. São conteúdos que facilitam a compreensão, mas que não constituem ideias principais. Nós chamamos de ideias secundárias.

Numa síntese, você não poderá se ocupar com as ideias secundárias, mas sim as principais.

As ideias principais podem ser apresentadas em forma de tópicos. Isso ajuda a esquematizar o texto e a

melhor compreendê-lo. Alguns autores apresentam as ideias principais em forma de subtítulos. Porém, é preciso avaliar se as palavras usadas nos subtítulos revelam, de fato, o conteúdo daquela parte do texto.

Neste exercício, além de identificar as ideias principais, você terá que fazer um breve comentário sobre cada uma delas. Veja que não é pouco trabalho.

(Mínimo 6 ideias principais – cada ideia 0,5 ponto – essa questão não irá ultrapassar 4 pontos)

#### 4. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.

É comum ouvirmos de muitos (as) alunos(as) a queixa de que o professor não consegue trazer conteúdos que aproximem da realidade dos(as) educandos(as). Essa queixa é legítima. Porém, não cabe apenas ao professor essa tarefa. O professor situa-se em contextos, muitas vezes, distantes da realidade dos alunos. Como fazer essa conexão? Caberá ao aluno (a) fazer essa relação. Esta relação é de fundamental importância para que o conteúdo estudado se torne mais significativo para cada um de nós. Se não fazemos conexões, o conteúdo acaba caindo no esquecimento e, em breve período de tempo, se tornará um conteúdo estranho, como se jamais tivéssemos estudado. Quem de nós já não passou por isso?

Nesta parte do exercício, você terá que relatar as relações que faz do conteúdo do texto com a sua vida prática, social, de trabalho, familiar etc. Não importa a conexão que você faça, o importante é fazê-la. Poderá fazer conexões, também, com outros textos, da mesma disciplina ou de outras disciplinas. E, até mesmo, textos de jornais e revistas que você já tenha lido.

Para este exercício, não convém apresentar muitas conexões. Se a conexão for bem desenvolvida, bastará uma conexão. O objetivo dessa conexão é provocar em você uma apropriação significativa do conteúdo proposto.

(Mínimo 2 conexões – 1,0 ponto cada uma – Máximo 2,0 pontos)

#### 5. Conclusão do autor.

Esta parte da síntese não costuma apresentar muitas dificuldades, porque em muitos exercícios que fazemos é cobrada esta parte. De qualquer forma, nunca é demais reforçar que a conclusão do autor é **do autor**, não é a sua conclusão. Isso você terá que retirar do texto, fazendo uso das palavras do autor ou das suas palavras, nesse caso você terá que interpretar as palavras do autor. Em alguns casos, o autor apresenta uma ideia não conclusiva. Ele encerra o assunto, apontando um novo caminho para dar continuidade à sua investigação. Caso isso ocorra, é importante que você escreva na **síntese de texto**.

(1,0 ponto)

#### 6. Outros comentários.

Neste espaço, você está livre para tecer os próprios comentários acerca do texto ou do exercício que foi exigido. Aproveite, pois é o único espaço que você tem para expressar suas ideias e considerações. Numa síntese de texto, a maior parte está voltada para as ideias do autor do texto.

(1,0ponto)

BOMTRABALHO !

## B – EXERCÍCIO DE SÍNTESE DE E1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA DEPARTAMENTO DE  
FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
Prof. Edson C. Guedes

Nome: E1

### IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO:

Autor: \_Edgar Morin

Título do texto: A cabeça bem-feita : Repensar a reforma, reformar o pensamento

Título do livro/periódico de onde foi extraído o texto: A cabeça bem-feita

### 1. Do que trata o texto?

O que é uma cabeça bem-feita e como fazer uma cabeça bem-feita, ligar os saberes, lhes dando sentido, aprofundando e analisando mais aquilo que realmente conta como conhecimento importante, eliminando todo tipo de acúmulo e sendo mais direto e filósofo.

### 2. Qual é o problema e a tese do autor nesse texto?

“ O que é uma cabeça bem-feita ? ”

- “ Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, ligando os saberes , lhes dando sentido. ”

### 3. Quais são as idéias principais? Comente-as.

“ Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e , com isso , evitar sua acumulação estéril.”

Em outras palavras fazer conexões e dar sentido as idéias para que tenham significado, trazendo como experiências aquilo que realmente possa formar uma cabeça bem-feita, o que se pode ficar como conhecimento e o que se deve excluir para evitar acúmulo de informação desnecessária.

### 4. Conexões feitas.

- Ligar idéias novas para que se conectem com nossa mente e se desenvolvam de acordo com nosso meio de vida, no hábito por exemplo da leitura onde nos preenchemos de conhecimento novo e útil onde podemos trazer a teoria para aplicar nas situações talvez ainda mais complicadas podendo reaproveitar a lição aprendida agora na prática.


**5. Conclusão do autor.**

- '' Restaurar a finalidade da cabeça bem-feita nas condições e com os imperativos próprios de nossa época. ''. Poder adquirir conhecimento e extrair aquilo que for necessário do dia-a-dia para nossas experiências futuras, ajudando a nos dar com situações que já experimentamos ela antes.

**6. Outros comentários.**

- Para se ter sabedoria, é preciso guardar o necessário para nosso conhecimento, pesando e medindo o que se deve manter e descartando o desnecessário.

## C- DEVOLUTIVA DE E2

	<p align="center"><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b>  <b>DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b>  <b>Prof. Edson C. Guedes</b></p>
<p align="center"><b>SÍNTESE DE TEXTO</b></p>	
<p><b>Nome:</b> E2</p>	
<p><b>IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO:</b></p> <p><b>Autor:</b> _____ Edgar Morin</p> <p><b>Título do texto:</b> _____ A cabeça bem feita</p> <p><b>Título do livro/periódico de onde foi extraído o texto:</b> A cabeça bem feita- Repensar a reforma Reformar o pensamento.</p>	
<p><b>1.Do que trata o texto?</b></p> <p>O texto trata de uma Cabeça bem feita.</p> <p>Edgar Morin propõe que o desenvolvimento do pensamento complexo, deve passar por uma reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais.</p>	
<p><b>2.Qual é o problema e a tese do autor nesse texto?</b></p> <p>A tese: "Uma cabeça bem feita- significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar problemas; princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido".</p> <p>Nesse sentido o significado de uma "cabeça bem feita" está associado não a uma cabeça onde o saber é simplesmente acumulado, e sim de uma aptidão, de inteligência, apta para colocar e tratar os problemas de maneira organizada e que permita estabelecer ligação entre os saberes e dando-lhes sentido. (p.21)</p> <p>O problema: O que é e como ter uma cabeça bem feita?</p>	
<p><b>3.Quais são as ideias principais? Comente-as.</b></p> <p>Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas- quanto mais se tem desenvolvidas as aptidões gerais e naturais da mente, maiores são as probabilidades de se resolver problemas particulares. A educação deve proporcionar formas e meios de se desenvolver a inteligência geral de forma a colocar e resolver problemas.</p> <p>A organização dos conhecimentos- uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso evitar sua acumulação estéril. Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. O conhecimento isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte; é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto.</p> <p>Um novo espírito científico- o desenvolvimento fragmentado das disciplinas demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmos, a natureza, a vida e o ser humano. Iniciando um movimento de reorientação também científica no que se refere às maneiras de se ver/olhar/ conhecer o mundo por intermédio de sistemas complexos, nos quais as partes e o todo produzem e se organizam entre si.</p>	



**4. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão(ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.**

Sim. O ensino fragmentado em disciplinas, como é hoje nos deixa longe da interdisciplinaridade e contextualização necessárias ao ensino.

Sendo assim, a educação escolar pressupõe ensinar a fundamentar racionalmente o conhecimento sociológico, e a sociedade humana é o objeto a ser decifrado pela capacidade de entendimento da realidade. O homem como ser social e político nos interpela constantemente a rever nossas concepções e princípios para compreender a complexidade da sua organização social, ao longo dos tempos nos diferentes espaços/lugar. O conhecimento supõe a leitura dialética das condições de avanço para modificar as condições de existência humana.

O senso crítico apurado, alta capacidade de resolução de problemas, criatividade e autonomia são habilidades e competências que os cidadãos devem ter e que as escolas e educadores devem desenvolver em seus alunos.

Isso mostra a necessidade de termos um currículo mais sistêmico, contínuo, que estimulasse a reflexão, a análise, o lúdico por meio de temas contextualizados, pois estaria mais de acordo com o momento que vivemos.

O autor fala que o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado a dúvida. Um conjunto de elementos que se relacionam entre si, nos leva a exercitar essa inteligência e lembrar que a dúvida é que nos faz questionar e criticar os fatos.

**5. Conclusão do autor.**

Para o autor, a complexidade é um desafio que sempre se propôs a vencer (p.10). A educação como “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”, e “o ensino como arte ou ação de transmitir conhecimento ao aluno de modo que os compreenda e assimile” (p.10 e 11). É neste sentido que o referido intelectual afirma que a missão do ensino não é transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa

condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (p.11). Por fim, se propõe uma nova reorganização do pensamento.

**6. Outros comentários.**

O texto fala muito sobre desenvolvimento da inteligência, das aptidões, do conhecimento e do fato de não acumular o saber. Isso lembrou bastante o seminário da disciplina de metodologia do trabalho científico, o qual era sobre métodos de estudo e também falava em conhecimento, em desenvolver suas habilidades, em organização de ideias, entre outros temas, mostrando que a importância do aprender a estudar está diretamente relacionada ao fato de não acumular o saber para poder ter uma cabeça em condições de ter dúvidas e questionar todas as coisas.

**D – EXERCÍCIO DE SÍNTESE E4**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**Prof. Edson C. Guedes**

**SÍNTESE DE TEXTO**

**Nome :** E4

**IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO:**

**Autor:** Edgar Morin

**Título do texto:** A cabeça bem-feita

**Título do livro/periódico de onde foi extraído o texto:** A cabeça bem - feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.

pág. 22

**1. Do que trata o texto?**

Sobre o que seria realmente uma cabeça bem-feita.

**2. Qual é o problema e a tese do autor nesse texto? o que seria uma cabeça bem-feita**

**Quais são as ideias principais? Comente-as.**

1. Ter aptidão geral para colocar e tratar os problemas (Morin,2006,21) -
2. Desenvolver uma inteligência geral-" O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida" (Morin, 2006,24)
3. Repensar o pensamento- duvidar da sua própria dúvida.
4. Saber desenvolver a inteligência méfis : "conjunto de atitudes mentais ... que

conjugam o "faro", a sagacidade, a previsão, a leveza de espírito, a desenvoltura, a atenção constante, o senso de oportunidade" (Morin,2006,22)

5. Valorizar o saber pensar bem - " É necessário em todos os domínios da cultura das humanidades, - também da cultura científica - e, é claro, na vida, em todos esses domínios é que será preciso valorizar o "pensar bem" ". (morin,2006,23)
6. Desenvolver um espírito científico - As novas ciências, ecologia, ciências da terra, cosmologia, são poli ou transdisciplinares: tem por objeto não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizador" (Morin,2006,26)
7. A organização dos conhecimentos - " Uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril".

(Mínimo 6 idéias principais – cada idéia 0,5 ponto – essa questão não irá ultrapassar 4 pontos)

#### **4. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.**

Aqui no nosso curso , os professores quando indicam um texto em sua disciplina, eles não só querem que os alunos leiam , mas que entendam , e também possam debatê-los em sala , dessa forma, acabam nos obrigando a utilizar as ideias de morin.

Como Morin coloca no texto , as novas ciências que ele na época achou de grande importância e até hoje não lhes são dadas a devida importância.

(Mínimo 2 conexões – 1,0 ponto cada uma – Máximo 2,0 pontos)

#### **5. Conclusão do autor.**

Como disse Morin no texto : " Uma educação para uma cabeça bem - feita , que acabe com a disjunção entre as duas cultura, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política e mundial. É imperiosamente necessário , portanto, restaurar a finalidade da cabeça bem - feita, nas condições e com os imperativos próprios de nossa época". (morin,2006,33)

(1,0 ponto)

#### **6. Outros comentários.**

Este texto tem o poder de fazer- nos pensar e analisar o que realmente seria uma cabeça bem-feita , porque até hoje nas escolas, o que vemos é o conteúdo das disciplinas serem empurrados para os alunos , sem a devida preocupação , se os alunos estão realmente aprendendo ou só acumulando informações.

(1,0 pontos)

## E – RESULTADO DA ANÁLISE: CÓPIA INDEVIDA DA INTERNET DE E5

### Resultado da análise

Arquivo: E5 doc

### Estatísticas

**Expressões suspeitas na Internet: 34,31%**

*Percentual de expressões localizadas na internet*

**Suspeitas validadas: 0%**

*Confirmada existência dos trechos nos endereços encontrados*

**Sucesso da análise: 99,82%**

*Percentual das pesquisas com sucesso, indica a qualidade da análise, quanto maior, melhor.*

### Endereços mais relevantes encontrados:

Endereço (URL)	Ocorrências	Semelhança
<a href="http://www.novomilenio.inf.br/ano01/0103b039.htm">http://www.novomilenio.inf.br/ano01/0103b039.htm</a>	49	25,9 %
<a href="http://www.uesb.br/labece/artigos/A_Cabeça_Bem-feita.pdf">http://www.uesb.br/labece/artigos/A_Cabeça_Bem-feita.pdf</a>	31	-
<a href="http://www.ebah.com.br/content/ABAAgoJAAI/a-cabeça-bem-feita-edgar-morin?part=2">http://www.ebah.com.br/content/ABAAgoJAAI/a-cabeça-bem-feita-edgar-morin?part=2</a>	27	11,78 %

### Expressões com mais ocorrências

Expressões	Ocorrências	Nro. Pesquisas
nossa aptidão para organizar	20	1
indagação sobre o mundo	20	1